

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ЛОГИКЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ



Александр Новиков,
академик РАО

В педагогической печати, в выступлениях на конференциях часто раздаются призывы заменить прежние якобы устаревшие дидактические теории, методы обучения и методические системы на более современные, прогрессивные. Цель данной статьи — показать, что все они имели и имеют место сегодня в русле: — филогенетического развития, т.е. в русле исторического развития человечества; — онтогенетического развития, т.е. в русле индивидуального развития каждого отдельного человека.

Для начала необходимо совершить небольшой экскурс в проблему организационной культуры как учения об основных формах организации человеческой деятельности. В различные исторические периоды развития цивилизации имели место *разные типы основных форм организации деятельности*, которые в современной литературе получили название *организационной культуры*. Рассмотрим исторические типы организационной культуры.

Традиционная организационная культура. На ранних этапах развития человечества общество состояло из коммунальных групп, которые выделяли по принципу: «свой — чужой». Коммунальные группы удерживаются мифом и ритуалом. Миф объясняет происхождение предков (от животного, от какого-

либо бога и т.п.), избранность данной группы, порядок общежития, в частности, принцип главенства в группе и его обоснование. Реальный механизм, который организует деятельность людей — ритуал. Базовая задача: отделять своих от чужих, помогать своим, вредить чужим, карать за отступничество.

Корпоративно-ремесленная культура.

В дальнейшем, в позднем Средневековье стали формироваться новые центры организации общества — города и университеты. Новая социальная иерархия внутри городов формировалась уже на других принципах — корпоративно-ремесленных. Корпорации формировались вокруг той или иной деятельности: выделялись некоторые образцы (изделий и т.п.) и рецепты их воссоздания, тщательно охраняемые корпорацией. Иерархическая структура общества определялась жёстким разделением членов ремесленных корпораций на мастеров, подмастерьев

и учеников, а переход из одной категории в другую был длителен по времени и обставлен многими условиями, жёстко контролируемые корпорацией.

Далее, в эпоху Ренессанса, сложившиеся к тому времени университетские корпорации постепенно перешли от передачи рецептурного знания к разработке и передаче знания теоретического. Передача теоретического знания стала основной линией в университетском, а потом и во всех других формах образования. Так стал формироваться профессиональный (научный) тип организационной культуры.

Профессиональный (научный) тип организационной культуры. В нём базовой деятельностью, цементирующей различные профессиональные области, является наука. Именно наука в профессионально организованном обществе — важнейший институт, так как в ней формируется и единая картина мира, и общие теории. «Центром» профессиональной культуры становятся научные знания, определяющие возможности основных видов материального и духовного производства. На протяжении нескольких веков профессиональный (научный) тип организационной культуры был основным, ведущим.

Но во второй половине XX века проявились кардинальные противоречия в развитии профессиональной формы организации общества: стремительный рост научного знания, технологизация средств его производства привели к резкому увеличению дробности картины мира и, соответственно, дроблению профессиональных областей на множество специальностей. Таким образом, возникла необходимость развития иного типа организационной культуры — проектно-технологического.

Проектно-технологический тип организационной культуры. Ещё в XX веке, наряду с теориями, появились такие интеллектуальные организованности, как проекты и программы¹,

¹ Современное понимание проекта как завершённого цикла продуктивной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации, предприятия или совместной деятельности многих организаций и предприятий: «Проект — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» (Бурков В. Н., Новиков Д. А. Как управлять проектами. М., 1997). Программами называются особо крупные проекты.

а к концу прошлого века деятельность по их созданию и реализации стала массовой. Обеспечиваются они не только и не столько теоретическими знаниями, сколько аналитической работой. Предшествующая профессиональная культура за счёт своей теоретической мощи породила способности массового изготовления новых знаковых форм (моделей, алгоритмов, баз данных и т.п.), которые и стали материалом для новых технологий. Сегодня эти технологии наряду с проектами и программами — ведущие формы организационной деятельности.

Таким образом, развивающийся с XVII века профессиональный (научный) тип организационной культуры, основу которого составляли письменные тексты — учебники, специальная литература, инструкции, руководства, методические рекомендации и т.п., в середине XX века, в связи с ускорением развития общественных, в том числе производственных отношений, сменился новым типом организационной культуры (естественно, вобравшей в себя все предыдущие), — проектно-технологическим.

Важно подчеркнуть, что различные типы организационной культуры не заменяют друг друга, а существуют *одновременно, параллельно*. Так ритуалы, обычаи, традиции сохраняются и сегодня — например, режим дня, праздники, соблюдение народных обычаев и т.д. К ранее освоенным типам организационной культуры добавляются новые.

Теперь перейдём непосредственно к учебному процессу. Покажем, что в ходе онтогенеза ученик последовательно осваивает способности деятельности, свойственные организационным типам культур, сформировавшимся в филогенезе в процессе общественно-исторического развития человечества:

- Способами трансляции культуры в традиционном типе её организации являются ритуал, обычай, традиции,

мифы. Сразу после рождения общение младенца со взрослыми строится на постоянстве одних и тех же действий и слов (т.е. на ритуалах): «мама пришла», «мама сейчас тебя покормит» и т.д. Сказки выступают своеобразной формой мифов. Таким образом, посредством ритуалов, традиций, мифов ребёнок осваивает элементы человеческой культуры — образы, манипулятивные действия, условные формы языка и т.д.

- Следующий исторический тип организационной культуры — *ремесленный*. Способ трансляции — образец и рецепт его воспроизведения. На определённом возрастном этапе, где-то в возрасте около трёх лет ребёнок начинает копировать действия взрослых — либо непосредственно (предметно-манипулятивные действия), либо опосредовано в форме *детской игры*, создавая себе воображаемую ситуацию «взрослой жизни».

- Ребёнок в возрасте 6—7 лет поступает в школу (или учится читать и писать ещё в детском саду). И основным способом освоения человеческой культуры для него становится *текст* — атрибут *научного (профессионального) типа организационной культуры*, носителем которого является, в первую очередь, учебная книга, а также словари, справочники, задачки и т.д.

- В более старшем возрасте ребёнок, подросток начинает овладевать чертами *проектно-технологического типа организационной культуры*: в учебный процесс вносятся элементы проблемного обучения, учебные проекты, в частности, в трудовом обучении и профессиональном образовании — курсовое, дипломное проектирование и т.д.

Это обстоятельство важно для нас в аспекте применения в организации учебного процесса *различных теорий учения*. Эти теории многими авторами подразделяются на два крупных класса: теории ассоциативно-рефлекторного учения и деятельностные теории учения.

Ассоциативно-рефлекторная теория учения оформлялась в то время, когда научный тип организационной культуры в обществе был основным, а в философии, психологии и педагогике господствовал сенсуализм. В соответствии с его требованиями общая схема формирования ассоциации уточнялась следующим образом: начало ассоциативного процесса предполагает наличие сенсорных (наглядных) элементов; следы ощущений (восприятий) этих элементов связываются в единичные представления, сравнение последних приводит к выделению общих (одинаковых) свойств, связь которых, обозначенная соответствующим словом, даёт понятие.

Ассоциации, приводящие от ощущений (восприятий) к представлениям и понятиям, формируются при многократном выполнении человеком соответствующих переходов, т.е. в процессе упражнения.

Таким образом, согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений. Содержание этих понятий идентично содержанию исходных сенсорных компонентов ассоциаций (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.).

Ассоциативно-рефлекторные теории учения описывают, в основном, тот тип учения, которому свойствен репродуктивный характер усвоения знаний и умений. Он создавался в тот исторический период, когда возникала и развивалась массовая школа, предназначенная для сословий, которым требовались утилитарно-эмпирические знания.

Деятельностные теории учения опираются на понятия «действие» и «задача». Действие предполагает преобразование субъектом того или иного объекта. Задача включает в себя цель, представленную в конкретных условиях её достижения. Решение

задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы достигнуть требуемой цели. Учение в этом случае трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путём его преобразования в ситуации некоторой задачи (Дж. Брунер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.И. Махмутов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.).

Деятельностные теории учения в большей мере соответствуют уже проектно-технологическому типу организационной культуры. Так, в теории проблемного обучения М.И. Махмутова обучающийся строит гипотезы как познавательные модели — а это уже принадлежность проектно-технологического типа организационной культуры.

Кроме того, в последние годы появились новые теории учения, в большей мере соответствующие проектно-технологическому типу организационной культуры:

— **теория проективного образования** (Г.Л. Ильин), в которой образование рассматривается как воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру и способной к сотрудничеству с другими людьми;

— **теория контекстного обучения** (А.А. Вербицкий), в которой обучение строится на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой профессиональной деятельности;

— **компетентностный подход в обучении**, направленный на формирование социальных, коммуникативных, профессиональных и других качеств, позволяющих человеку наиболее полно реализовать себя в современных социально-экономических условиях.

Но всё дело в том, что различные теории учения рассматриваются чаще всего как *альтернативные*, исключают друг друга — одни как прогрессивные, другие как несовременные, отсталые. На мой взгляд, это неправильно. Разные теории учения относятся к *разным типам организационной культуры* и должны рассматриваться *параллельно*. В более раннем возрасте — ассоциативно-рефлекторные теории, направленные на формирование, во-первых, «гото-

вого», во-вторых — эмпирического знания. Ведь прежде, чем ребёнок сможет осваивать и оперировать знанием теоретическим, ему необходимо накопить определённый эмпирический опыт.

Для детей старшего возраста возможна организация учебного процесса на основе деятельностных теорий учения, и только затем — построение учебного процесса на основе теории проективного образования, контекстного обучения и т.д.

Кроме того, применение тех или иных теорий учения зависит от характера учебного материала. Ведь, к примеру, изучение дорожных знаков в Правилах дорожного движения вряд ли требует проблемного обучения, а тем более проективного обучения. Их надо заучить и всё. Применение тех или иных теорий учения зависит также от уровня интеллектуального развития обучающихся. Таким образом, целесообразность применения тех или иных теорий учения зависит от того, кого учат, когда учат, где учат, для чего учат и т.д.

Рассмотрим теперь филогенетическое и онтогенетическое развитие методических систем. Под *методической системой обучения* понимается *общая направленность обучения*. Если, например, цель обучения — усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом будет ассоциация, а основными видами деятельности — восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается методическая система объяснительно-иллюстративного, воспроизводящего обучения.

Если ведущей целью обучения определено развитие творчества, самостоятельности ученика, то основными становятся психологические механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование,

выдвижение и проверка гипотез, рассмотрение альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т.п. Возникает совершенно иная методическая система — система проблемного, поискового обучения.

В методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора конкретных методов и сделать её более целостной, гармоничной.

Рассмотрим известные методические системы в их исторической последовательности.

1. Репродуктивное обучение относится к традиционному типу организационной культуры. Этот исторически первый вид обучения организован по формуле «делай, как я» и связан с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. Его элементы, основанные на подражании, играют определённую роль в развитии памяти, развитии способности к воспроизведению, особенно в раннем возрасте.

Сюда же к этой системе можно отнести и *метод приучения* как метод формирования привычек, в первую очередь, у детей раннего возраста. Но репродуктивное обучение имеет место и в более старшем возрасте в тех случаях, когда необходимо освоить какие-то конкретные действия, не требующие «никакой науки». Например, известно, что гвозди забивают молотком на протяжении всей истории с тех пор, как появились гвоздь и молоток.

2. Догматическое обучение соответствует ремесленному типу организационной культуры. Оно сложилось в Средневековье как вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста. В настоящее время

догматическое обучение применяется, когда необходимо запоминать факты, заучивать тексты, не обязательно осмысленно.

Близки к догматическому обучению такие современные методические системы, как *гипнопедия* (обучение во сне), *релаксопедия* (обучение в состоянии расслабления, освобождение от сковывающих условностей) и *суггестопедия* (обучение с помощью внушения).

Следующие методические системы относятся к *научному типу организационной культуры*: **сообщающее** (информационно-иллюстративное, репродуктивное) обучение; развивающее обучение; программное обучение.

3. Сообщающее обучение (информационно-иллюстративное, репродуктивное). Довольно часто ревнители новых систем и методов критикуют систему традиционного обучения. Но, как и всякая система обучения, сообщающее обучение имеет специфические цели, содержание, методы. Ряд задач обучения весьма успешно решается именно с его помощью. Основная цель сообщающего обучения — формирование знаний, передаваемых в готовом виде: фактов, оценок, законов, принципов, способов деятельности в типичных ситуациях. Средствами такой передачи, а точнее, усвоения служат рассказ, объяснение, чтение текстов, демонстрации и иллюстрации, упражнения, решение типовых задач. На этой основе возможно в сжатом, концентрированном виде передавать большой объём накопленного человечеством опыта.

Сообщающее обучение способствует развитию восприятия, памяти, воображения, эмоциональной сферы, репродуктивного мышления, исполнительской деятельности.

В то же время возможности сообщающего обучения, в том числе развивающие, ограничены: информационная ёмкость лучших образцов сообщающего обучения близка к насыщению, а объём информации, который следует усвоить

обучающимся, постоянно растёт. Сообщающее обучение ориентировано, в основном, на «усреднённого» ученика и, как правило, не способствует индивидуализации обучения, развитию инициативы, творческой активности личности.

4. Развивающее обучение (название, естественно, условно — другие методические системы также развивают обучающихся) — методические системы, направленные, в первую очередь, на развитие абстрактного, творческого мышления учащихся. Наибольшую известность получили две системы развивающего обучения: Л.В. Занкова; Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Обе они детально разработаны для применения в начальной школе.

Система Л.В. Занкова предполагает обучение на высоком уровне трудности и высокий темп изучения материала. Приоритет и ведущая роль при этом отдаётся теоретическим знаниям.

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова основывается на близких, но несколько иных принципах: дедуктивный способ изучения материала, высокий уровень его абстрагирования, нацеленность на формирование теоретических знаний и теоретического мышления учащихся на основе содержательного анализа, планирования, рефлексии.

5. Программированное обучение. Как известно, суть этой системы заключается в том, что педагог не принимает непосредственного участия в обучении. Оно осуществляется на основе обучающих программ, реализуемых в двух вариантах: машинном (преимущественно через компьютеры) или безмашинном (программированные учебники, комплекты карт и др.).

При составлении программ чётко формулируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняется описательный и второстепенный материал.

Весь материал делится на небольшие, завершённые по смыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, осуществляется пошаговый контроль, своевременная коррекция, исправление ошибок, если они допущены.

В программированном обучении снимаются многие трудности, органически присущие обучающему обучению. В то же время программированное обучение целесообразно не на всяком материале. Малопригоден для такого обучения материал эмоционально-образный, описательный, да и любой иной, если он по характеру целостный.

Рассматриваемая система обучения менее эффективна в воспитательном плане: во-первых, в виду того, что ведущие мировоззренческие идеи теряются в общей последовательности строгого (без повторений) изложения информации, и, во-вторых, из-за снижения непосредственного влияния личности педагога.

В программированном обучении возрастает индивидуализация, но при этом резко снижается или вообще отсутствует коллективность обучения. Наконец, в этой системе, так же как и в обучающей, слабо развиваются творческая активность и самостоятельность учащихся.

Следующие методические системы относятся к *современному проектно-технологическому типу организационной культуры*, поскольку предполагают организацию учебной деятельности по типу или с элементами *проекта*. В частности, в них присутствует несколько этапов проектировочной фазы: определение целей, моделирование, принятие учащимися решения, построение программы действий; технологическая (исполнительская) фаза — реализация программы действий; рефлексивная фаза — контроль, оценка результатов и рефлексия.

6. Проблемное обучение. Для этой методической системы характерно то, что знания и способы деятельности, например, правила или инструкции не предлагаются в готовом виде. Материал не даётся, а задаётся в формах проблемных ситуаций. Подобный подход обусловлен:

- современной ориентацией образования на воспитание творческой личности;

- проблемным характером современного научного знания;
- проблемным характером современной человеческой практики;
- закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности мышления, интереса и воли, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Виды проблемного обучения разнообразны. При использовании *проблемного изложения* задачу ставит и решает педагог, а учащиеся как бы присутствуют в открытой лаборатории поиска, понимая, соучаствуя, выдвигая свои соображения и формируя своё отношение к изучаемой проблеме.

Частично-поисковый (эвристический) метод проблемного обучения предполагает уже активное вовлечение учеников в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы.

Исследовательский метод проблемного обучения требует наиболее полной самостоятельности учеников. Его качественная особенность — в постепенном переходе от имитации научного поиска к действительно научному или научно-практическому поиску.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, игра, в том числе деловая и т.д.

Безусловное достоинство проблемного обучения — непосредственная направленность на развитие у учеников творческой активности, самостоятельности мышления, учебного интереса и т.д. В то же время оно имеет и существенные недостатки: его можно применять только в том случае, если учебный материал допускает неоднозначные подходы, оценки, толкования. Кроме того, оно требует значительно больших временных затрат, чем при сообщающем обучении. Наконец, для его применения необходим определённый «стартовый» уровень знаний, умений и общего развития учащихся.

7. Задачная (поисково-исследовательская) система обучения представляет собой поэтапную организацию постановки учебных задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Сущность задачного обучения состоит в том, чтобы построить обучение как систему задач и разработать средства (предписания, приёмы) для того, чтобы, во-первых, помочь ученикам в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать для них разрешение проблемных ситуаций (заклѳочѳенных в задачах) личностно-значимыми; в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи.

8. Продуктивная (критериально-ориентированная) система обучения. Особенности этой системы в том, что она ориентирована на достижение конечного результата обучения («продукта») по заранее чѳтко установленным критериям. Разные авторы называют эту систему по-разному: продуктивное обучение, критериально-ориентированная система или система полного усвоения.

В традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, способ предъявления информации и т.д.). Однако, результаты обучения остаются нефиксированными — они характеризуются заметным разбросом.

Американские психологи Дж. Керрол и Б. Блум предложили сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае изменяются параметры и других условий обучения ради достижения учащимися заданного результата-критерия.

На основе подхода американских психологов, а также исследований российского

учёного В.П. Беспалько была разработана система критериально-ориентированного обучения, которую также называют *системой полного усвоения*. Она исходит из того, что все ученики способны усвоить необходимый учебный материал.

Логика построения этой системы следующая: сначала создаётся полное описание результатов обучения («продукта»). На втором этапе осуществляется описание стратегии и тактики формирования продукта — рассматриваются цели и задачи, последовательность их решения. При этом, естественно, необходимо знать, как идёт формирование заданных качеств, для чего вводится постоянный мониторинг (наблюдение) и поэтапная диагностика.

9. Система проективного обучения. Автор этой системы Г.Л. Ильин называет её проективным образованием, но, по сути, это — система обучения. Она может быть использована, очевидно, пока что в высшей школе и в образовании взрослых. Но эта система весьма интересна, оригинальна и имеет, на мой взгляд, большие перспективы.

Центральным звеном проективного обучения является *проект* — замысел решения проблемы, имеющей для учащихся профессионально или жизненно важное значение. Стремление найти лучшее, своё решение определяет основную мотивацию обучения.

От передачи «абсолютных истин» осуществляется переход к ценностям и способам добывания студентом личностных знаний.

10. Система контекстного обучения (А.А. Вербицкий). Обучение, построенное на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности. Контекст профессионального будущего наполняет учебную деятельность личностным смыслом, обуславливает высокий уровень активности, учебной и профессиональной мотивации учащихся. Контекстное обучение реализуется посредством учебно-профессиональных и профессиональных моделей, в том числе в формах игр.

11. Имитационная (моделирующая) система обучения. Эту систему чаще всего называют

«активными методами обучения». Но это название не отражает её специфики, так как требование активности обязательно для любого метода. Специфика же имитационной системы состоит в *моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни*.

Организация в процессе обучения деятельности, адекватной реальной общественной жизни, превращает школу учёбы, оторванную от реальности, в школу «жизни», школу деятельности, которая обеспечивает ученикам естественную социализацию, делает их субъектами своей деятельности и всей своей жизни.

Строго говоря, методов в моделирующей системе два:

— *Анализ конкретной ситуации.* Задаётся реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Учащиеся должны вычленив проблему, сформулировать её, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т.д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие.

— *Решение ситуаций.* Моделируется нерешённая ситуация. Ученики должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разобрать варианты её решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Преимущества имитационной (моделирующей) системы обучения:

— *деятельностный характер* обучения (вместо вербального), организация коллективной учебной деятельности. В такой деятельности формируются общение, мышление, рефлексия;

— *использование группы* (коллектива) как средства развития индивидуальности

на основе оперативной самооценки, самоконтроля, так как коллективная деятельности представляет возможность каждому человеку участвовать в обсуждениях в той мере, в какой позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т.д.

12. Информационная система. Последняя из рассматриваемых методических систем — информационная система — располагается как бы обнимая по отношению к типам организационной культуры, поскольку информационное обучение может реализовываться в любой методической системе — от репродуктивного, догматического до проективного. Название «информационная система», естественно, условно, поскольку все другие методы обучения также несут информацию. Термин «информационный» относится не к обучению, а к техническим информационным средствам: компьютерам, телекоммуникационным сетям и т.д.

Информационная методическая система охватывает очень широкий класс методов:

— *интерактивные обучающие системы*, основанные на *мультимедиа*, использующие одновременно текст, графику, видео и звук, музыку в интерактивном режиме;

— *гипертекстовые системы* обеспечивают возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены в виде специфического оформления текста и/или графического изображения;

— использование в целях обучения информационных телекоммуникационных сетей.

Таким образом, мы рассмотрели основные типы (методические системы) современного обучения. Однако в «чистом» виде в реальных условиях они не существуют. Это абстрактные модели, полезные для уяснения структуры, характера и возможностей каждого вида обучения.

В реальных системах обучения выделенные типы и соответствующие им методы обучения применяются в определённых комбинациях, сочетаниях, взаимодополняют друг с друга. Однако чаще всего какой-то тип остаётся ведущим, доминирующим, а остальные элементы дополняют и обогащают его.

Теперь подведём некоторые итоги. Каждый из методов и методических систем имеет как свои преимущества, так и свои недостатки. «Универсального метода» нет и, очевидно, быть не может. Обучение всегда строится на некоей *композиции* методов с учётом конкретных целей, условий и обстоятельств обучения.

В практике обучения имеют место все методы и методические системы, относящиеся ко всем без исключения историческим типам организационной культуры. В то же время складывается общая тенденция в использовании совокупности методов обучения: применение методов и методических систем, соответствующих более ранним типам организационной культуры (репродуктивное, догматическое обучение и т.д.) будет, очевидно, в перспективе смещаться на всё более ранний возраст учеников, уступая место методам и методическим системам, соответствующим более поздним типам организационной культуры.

Другая тенденция заключается, очевидно, в том, что с развитием современных методических систем (постепенное усиление роли самостоятельной учебной работы, совершенствование средств обучения, в частности, информационных систем) деятельность педагога всё больше будет смещаться от функций передатчика знаний к функциям развития личности учащихся, их личностного самоопределения, порождения их личностных смыслов. А поэтому, всё большие требования будут предъявляться к личностным качествам педагога ■